

# Rúbricas de evaluación como nexo entre la práctica pedagógica y la práctica/investigación artística

**Autor:** Gómez-Pardo Gabaldón, M<sup>a</sup> Elisa (Doctora por la Universitat de València, Catedrática de Pedagogía en Conservatorio Superior de Música).

**Público:** Profesores de Conservatorios. **Materia:** Música. **Idioma:** Español.

**Título:** Rúbricas de evaluación como nexo entre la práctica pedagógica y la práctica/investigación artística.

## Resumen

Hablar de evaluación, autoevaluación o metacognición empieza a ser frecuente en nuestros conservatorios superiores de música. De hecho, no hace tanto tiempo que los profesores de estas instituciones compatibilizamos la tarea educativa, en algunos casos también la interpretativa, con la vía investigadora. Se trata de un trípedo, el de la interpretación, la docencia y la investigación, cuyos soportes se retroalimentan y condicionan mutuamente. Trabajar con rúbricas de evaluación es obligar al docente a clarificar las pautas que utilizará para valorar los Trabajos Fin de Título, registrando indicadores y/o niveles de ejecución para llevar a cabo correctamente esta valoración.

**Palabras clave:** metacognición, rúbricas de evaluación, práctica artística, autoevaluación, TFT.

**Title:** Evaluation rubrics as a nexus between pedagogical practice and artistic practice / research.

## Abstract

Talking about evaluation, self-assessment or metacognition begins to become prevalent in our music conservatories. In fact, it is not so long ago that the teachers of these institutions combine the teaching task, in some cases also the interpretative, with the research path. It is a tripod, that of interpretation, teaching and research, whose supports are feedback and conditional on each other. To work with evaluation rubrics is to oblige to clarify the guidelines that will be used to evaluate, registering indicators and levels of execution to develop this assessment and to anticipate the students their own evaluation process.

**Keywords:** metacognition, evaluation rubrics, artistic practice, self-evaluation, TFT.

Recibido 2017-07-14; Aceptado 2017-07-21; Publicado 2017-08-25; Código PD: 086031

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

J. Rink (2006) desde el *Research Centre for Musical Performance as Creative Practice* de la Universidad de Cambridge insiste en la necesidad de diseñar entornos musicales de aprendizaje que ayuden al alumnado a desarrollar su propio espacio de formación. El pensamiento creativo no se forja con decisiones musicales impuestas; al contrario, los mejores profesores son aquellos que trabajan por conseguir, paulatinamente, alumnos/intérpretes reflexivos e independientes.

Si revisamos la literatura sobre el tema, descubrimos cinco elementos comunes a todo proceso creativo (De Bono, 2006; Hernández, Hernández y Milán 2010; Sternberg, 2009; Webster, 2002): un problema a resolver, habilidades de pensamiento convergente y divergente, diferentes etapas de desarrollo, aspectos innovadores tanto en el proceso como en el producto y aplicabilidad del resultado obtenido.

Centrando la atención en la conjunción de pensamiento convergente/divergente y moviéndonos entre actuaciones musicales tradicionales y la búsqueda de posibilidades sonoras alternativas, activaremos la necesidad de indagación, deliberación y/o decisión musical que conformará al estudiante como futuro profesional.

Ésta es la idea que Schön (1992) plantea cuando insiste en que la reflexión debe producirse durante la acción, en el momento en el que se analizan diferentes opciones, verificándose la comprensión de la nueva situación. Todo ello con la naturalidad del que casi solapa el hallazgo creativo con la interpretación del mismo.

## MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Bennett, Wright y Blom (2010) investigan desde hace años el proceso de creación artística y la práctica pedagógica de distintos profesionales. Su objetivo es establecer nexos o puentes de unión entre la vertiente performativa, el desempeño docente y la labor investigadora que dichos profesionales llevan a cabo.

Estos autores utilizan el acrónimo ART, *Art practice, Research and Teaching*, para referirse a la necesidad de fortalecer y/o sistematizar el vínculo entre las actividades propias del artista académico: la práctica, la docencia y la investigación.

Su propuesta está basada en la identificación que hace Biggs (2004) de las tres formas esenciales de conocimiento: el explícito, el tácito y el inefable. El primero y más característico de todos ellos es la información que podemos traducir rápidamente en palabras. Por el contrario, el conocimiento inefable es aquel que no puede ser expresado con palabras, pero que ocupa un lugar destacado en las artes. Por último, gracias al conocimiento tácito (bagaje de conocimientos acumulado), somos capaces de “traducir” completa o parcialmente aquello que, de otra manera, quedaría en la sombra. Hay quienes utilizan términos como intuición, serendipia o hallazgo inesperado, cuando se refieren a dicho proceso de revelación artística.

En definitiva, en el proyecto ART se investiga de qué manera es posible trabajar para llegar a combinar adecuadamente estas tres formas de conocimiento, esenciales en nuestras enseñanzas.

Otra propuesta interesante es la coordinada por J. L. Tucker (2007) desde el Maryland State Department of Education. En este caso con el acrónimo BETTER, *Building Effective Teaching Through Educational Research*, se identifican los rasgos de las prácticas musicales más efectivas (Cavitt, 2003; Duke y Simmons, 2006; Johnson, 2004; Price, 1993; Webster, 1990):

- Profesores capaces de reconocer distintos niveles de preparación y aptitud en el alumnado, adaptándose rápidamente a sus estilos de aprendizaje
- Profesores que utilizan estrategias motivacionales, reforzando con frecuencia las conductas musicales esperadas
- Profesores que ofrecen oportunidades para el desarrollo de un pensamiento musical crítico, promoviendo la resolución autónoma de problemas
- Profesores que se autoevalúan y favorecen la autoevaluación de su alumnado, por la relación que ésta guarda con la evaluación auténtica o formativa de los mismos

Este planteamiento de reflexión en la acción es el que también hace Roca (2013) en su tesis doctoral, con un análisis musical orientado a la interpretación, sensiblemente distinto al que se plantea actualmente en nuestros conservatorios:

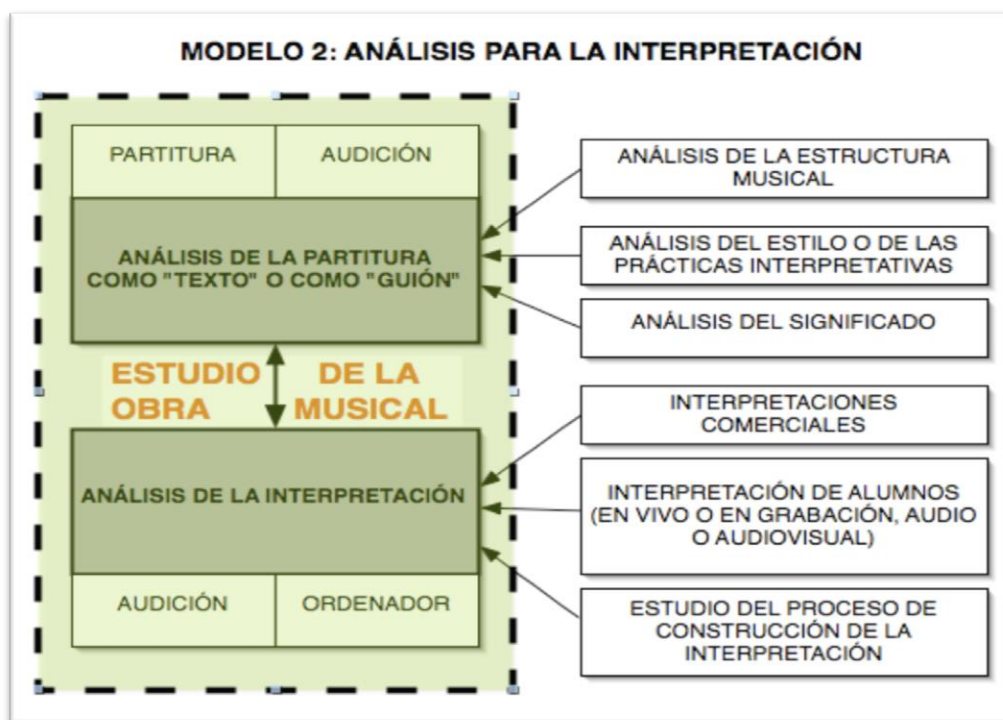


Figura 1: Análisis para la interpretación (Roca, 2009)

Como podemos comprobar, el modelo promueve un entorno de aprendizaje más abierto, donde el estudio de la obra como “guión”, y no como simple “texto” (análisis tradicional de la partitura), vincule más fácilmente las ideas del compositor con el “saber hacer” y la intuición del alumno.

Entramos de lleno en el terreno de la autorreflexión como tarea de investigación autoetnográfica, propia de la investigación performativa o artística:

La autoobservación se complementa con la autorreflexión, un modo de pensar sobre sí mismo que implica introspección, análisis y evaluación de lo que hacemos (...). La autoobservación consiste en atrapar para su análisis las actividades que desarrollamos en la práctica artística por medio de la intervención en ellas en tiempo real. La autorreflexión, en cambio, es un proceso que se lleva a cabo fuera del tiempo de las acciones artísticas. Nos aislamos de la práctica para pensar retrospectivamente en ella, poniendo atención en todos sus ecos cognitivos, emotivos, sociales y/o corporales. Es otra manera de aproximarse al “qué” y al “cómo” de nuestro quehacer artístico, pero desde el análisis fuera de tiempo (López-Cano y San Cristóbal, 2014, p. 159).

Esta vinculación de pensamiento crítico/creativo del intérprete con las ideas del compositor, se ve reforzada gracias al fomento de una autoevaluación consciente por parte del alumno:

Al considerar la autoevaluación como fin mismo del proceso evaluativo, se evidencia que ésta facilita en el estudiante el desarrollo de todas sus potencialidades, para que de una manera auténtica, crítica, responsable y autónoma valore sus modos de actuar, pensar y sentir, lo cual permitirá elevar su confianza y seguridad, así como su autoconocimiento (...). Se incide así en los niveles de independencia que va alcanzando y que, a su vez, contribuyen al desarrollo de las potencialidades creativas (Mena-Camacho, 2010, p.37).

Existen estudios que demuestran la importancia de trabajar dicha autoevaluación por la capacidad que intrínsecamente tiene de mejorar la motivación personal, elevar la autoestima y alcanzar logros académicos más elevados (McMillan y Hearn, 2008; Vanhecke y Lobato, 2009).

Por otra parte, las rúbricas de evaluación llevan poco tiempo utilizándose en el ámbito musical (Bergee, 2003; Ciorba y Smith, 2009; Correa, 2013; Parkes, 2010); sin embargo, los resultados obtenidos demuestran su eficacia al incrementar la transparencia de los procesos evaluadores, consensuar criterios, indicadores o niveles de ejecución y aumentar la motivación del alumnado.

Es en este marco donde queda englobado el objetivo de la investigación aquí resumida: diseñar y validar una rúbrica de evaluación para los TFT de Interpretación<sup>96</sup> en el Conservatorio Superior de Música de Valencia (CSMV), de acuerdo con las competencias y los criterios de evaluación establecidos en la Guía Docente del mismo.

## METODOLOGÍA

En la evaluación desde el arte, con la complejidad que ello entraña, el uso de rúbricas obliga, más si cabe, a la reflexión minuciosa sobre su diseño. DeLuca y Bolden (2014) han identificado cuatro posibles amenazas que pueden limitar el potencial de las rúbricas para regular la práctica artística, la fiabilidad de las valoraciones realizadas o la mejora del proceso de aprendizaje.

En primer lugar, los autores se refieren a la dificultad para articular criterios evaluadores que definan con claridad los matices de la interpretación musical. A menudo, las rúbricas utilizan un lenguaje demasiado ambiguo para que alumnos y profesores identifiquen las características de esta práctica/investigación, en sus niveles de ejecución. En segundo lugar, en muchas ocasiones las rúbricas miden la calidad de los elementos interpretativos de manera aislada, sin considerar la relación de interdependencia que guardan entre ellos. En tercer lugar, los criterios y/o indicadores de las rúbricas suelen ofrecer información de las habilidades técnicas, fácilmente observables (conocimiento explícito), dejando a un lado las

---

<sup>96</sup> Aunque existen otras opciones metodológicas, es en esta especialidad en la que mayoritariamente los alumnos se decantan por la llamada investigación artística o performativa para la elaboración de su TFT.

cualidades expresivas de lo que se interpreta (conocimiento inefable). Ello no puede favorecer el desarrollo de la musicalidad o la integración de aspectos expresivos en la práctica artística. Por último, también las rúbricas son conocidas por las habilidades metacognitivas que deben albergar, pero todavía muchas no las incorporan en sus diseños.

Teniendo en cuenta lo expuesto, este proyecto pretende recopilar el material más relevante sobre el tema, dividiendo en dos bloques los indicadores de la rúbrica elaborada: artísticos y científicos.

Entre las opciones metodológicas posibles, la llamada *técnica Delphi* ha sido elegida como la más apropiada. Hablamos en esencia de un proceso de comunicación grupal, utilizado para conseguir que cierto número de individuos funcione como un todo al tratar un problema complejo. Para mayor eficacia es aconsejable el anonimato de los expertos, a los que se pregunta, en sucesivas rondas, su opinión sobre un determinado tema (Luna, Infante y Martínez, 2005).

En la versión original de la técnica se realizan tres rondas; en este caso se ha aplicado el llamado *Delphi modificado*, con dos rondas, por una serie de motivos (Romero, Román y Alducín, 2011): a) el Delphi llevado a un extremo puede convertirse en una tarea larga y costosa para ambas partes (investigador y expertos); b) cada fase consume más tiempo que la anterior, haciendo que sea más difícil mantener una tasa de respuesta aceptable; c) solo dos rondas mantienen el interés de los expertos; d) con esta opción los especialistas reaccionan ante el tema presentado, en vez de generarlo; e) lo importante es el acuerdo conseguido.

Para validar la rúbrica de evaluación confeccionada, se ha invitado a participar al profesorado de instrumento del CSMV, siguiendo las fases que, a continuación, se detallan (Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007):

- Elaboración de una primera lista de indicadores con niveles de ejecución.
- Realización de la primera vuelta del estudio Delphi.
- Análisis de los resultados alcanzados y consiguientes modificaciones.
- Realización de la segunda vuelta del estudio Delphi.
- Análisis de resultados y confección de la rúbrica definitiva.

## RESULTADOS

El análisis de los dos bloques de indicadores se llevó a cabo mediante la aplicación electrónica [www.onlineencuesta.com](http://www.onlineencuesta.com), en la que se mostraban dichos indicadores, sus niveles de ejecución y la escala de estimación correspondiente. También fue solicitada la opinión sobre los indicadores o niveles de ejecución que podrían ser eliminados, añadidos y/o modificados.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- A. Indicadores artísticos (Ciorba y Smith, 2009; Correa, 2013; DeLuca y Bolden, 2014; Parkes, 2010; Wesolowski, 2012).

INDICADORES ARTÍSTICOS	NIVEL 1 (insuficiente)	NIVEL 2 (aceptable)	NIVEL 3 (excelente)
<b>Calidad del sonido</b>	No utiliza adecuadamente los recursos sonoros del instrumento. Algunas notas son precisas, pero hay errores frecuentes	Utiliza los recursos sonoros del instrumento de forma básica. Los errores son escasos	Utiliza los recursos sonoros del instrumento de manera excelente. Prácticamente no hay errores
<b>Técnica</b>	No es capaz de solventar adecuadamente los estereotipos técnicos propios del instrumento	Es capaz de realizar con exactitud los requerimientos técnicos del instrumento	Es capaz de aplicar con autonomía la técnica adquirida para resolver pasajes de la/s obra/s
<b>Articulación y fraseo</b>	No es capaz de diferenciar los tipos de articulaciones en relación con el estilo de la/s obra/s. La interpretación tampoco tiene en cuenta el fraseo musical	Es capaz de realizar con independencia los distintos tipos de articulaciones en relación con el estilo. La interpretación tiene en cuenta el fraseo a nivel general, pero permanece estrictamente vinculada a las indicaciones de la partitura	Domina toda la gama de articulaciones con fraseo musical propio, de gran riqueza interpretativa y adecuado al estilo de la/s obra/s
<b>Estilo y musicalidad</b>	Su interpretación revela el desconocimiento formal de la/s obra/s y su contexto compositivo; sin embargo, logra transmitir cierta expresión	Su interpretación revela el conocimiento formal y estilístico de la/s obra/s. Es expresivo y comunicativo, aunque le cuesta proyectar emociones	La interpretación es sólida, coherente y adecuada. Logra transmitir emociones y es altamente comunicativo
<b>Control escénico</b>	No es capaz de controlar la ansiedad escénica, hasta el punto de que afecta negativamente a su interpretación	Es capaz de controlar parcialmente la ansiedad escénica y defender una buena interpretación de la/s obra/s	Es capaz de controlar la ansiedad escénica y transformarla en una experiencia positiva a la hora de interpretar en público
<b>Nivel de relación entre el trabajo escrito y la interpretación</b>	Nivel de soporte o apoyo: el desarrollo del discurso escrito no afecta al resultado interpretativo	Nivel de complementariedad: el escrito explica, fundamenta u ofrece pruebas de lo que se realiza en el ámbito interpretativo	Nivel de interdependencia: el trabajo escrito no es solo el relato de lo que se toca, sino la reflexión crítica del proceso interpretativo

- B. Indicadores científicos (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011; López-Cano y San Cristóbal, 2014; Valverde y Ciudad, 2014).

INDICADORES CIENTÍFICOS	NIVEL 1 (insuficiente)	NIVEL 2 (aceptable)	NIVEL 3 (excelente)
<b>Estructura del trabajo</b>	El documento no sigue las normas establecidas, los apartados no son los que establece el Reglamento, no hay índice ni paginado y/o la bibliografía es escasa	Aunque el documento sigue las normas establecidas, la estructura del trabajo se podría mejorar o viceversa	El documento sigue las normas establecidas y presenta una estructura adecuada
<b>Formulación y adecuación de objetivos</b>	No se definen objetivos	Los objetivos no son suficientemente adecuados en relación con el Proyecto inicialmente planteado y/o la formulación de los mismos se puede mejorar	Los objetivos son adecuados y están claramente formulados
<b>Acceso y gestión de la información</b>	No utiliza variedad de fuentes de información y la información seleccionada no es relevante para los objetivos que se plantean	Las fuentes de información son variadas y pertinentes, pero su fiabilidad no ha sido contrastada	Las fuentes de información utilizadas son variadas, válidas, fiables y relevantes
<b>Capacidad para aplicar conocimiento a la práctica</b>	No es capaz de realizar un diagnóstico de partida y toma decisiones, pero no las justifica	Realiza un diagnóstico y justifica las decisiones tomadas, pero la información utilizada no es adecuada ni fiable	Realiza un buen diagnóstico y justifica las decisiones de forma clara, convincente y estructurada
<b>Capacidad de comunicación escrita y oral</b>	El trabajo escrito no presenta una estructura clara y ordenada. El discurso oral no utiliza recursos que faciliten su comprensión	La estructura y organización es mejorable. El discurso es correcto, pero los recursos utilizados no contribuyen a su comprensión	Los trabajos están completos y presentan una buena estructura. El discurso está bien elaborado y se utilizan adecuadamente los recursos
<b>Relevancia de las conclusiones</b>	Las conclusiones no proporcionan información significativa o se limitan a la repetición de argumentos ya expuestos previamente	Las conclusiones son incompletas, faltando alguno/s de los siguientes aspectos: reflexión sobre el cumplimiento de objetivos, valoración global del trabajo y posibilidades de aplicación	En las conclusiones se reflexiona sobre el cumplimiento de los objetivos y se valora de forma global el trabajo, haciendo mención expresa a su aplicación y relevancia

## CONCLUSIONES

Con el diseño de la rúbrica de evaluación planteada para trabajos performativos en el ámbito musical, estamos en disposición de incrementar la transparencia de dichos procesos evaluadores, consensuar criterios e indicadores de evaluación, aumentar la responsabilidad y la motivación del alumnado, fomentar la autoevaluación, y la coevaluación en el aula, etc.

Inculcar en el alumno el hábito de reflexión consciente es uno de los retos a los que se enfrenta el profesorado de conservatorios y, posiblemente, una de las mejores herramientas para hacerlo sea la rúbrica, elemento clave de sistematización de la práctica artística (Torrano y González, 2004).

Con la autoevaluación, los estudiantes producen autoobservaciones sobre aspectos específicos de su actuación, de acuerdo con los niveles de logro establecidos. Además, automáticamente, dicha autoevaluación provoca la autorregulación de la conducta musical, al interpretar los resultados obtenidos siguiendo estándares de aprendizaje.

Hablar de rúbricas de evaluación es obligar al docente a clarificar las pautas que utilizará para valorar los TFT de su especialidad, registrando indicadores y niveles de ejecución, tanto para desarrollar esta valoración, como para anticipar al alumnado su propio proceso evaluador.

## Bibliografía

- Bennet, D., Wright, D., & Blom, D. M. (2010). The Artistic practice-Research-Teaching (ART) Nexus: Translating the Information Flow. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7(2).
- Bergee, M. J. (2003). Faculty interjudge reliability of music performance evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 137-150.
- Biggs, M. (2004). Learning from Experience: approaches to the experiential component of practice-based research. *Forskning, Reflektion, Utveckling*, 6-21.
- Cabedo, C.; Juncos, R.; Valero, J. P. (Coord.) (2015). *Las enseñanzas de música y danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cavitt, M. E. (2003). A Descriptive Analysis of Error Correction in Instrumental Music Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 218-230.
- Ciorba, C. R., & Smith, N. Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5-15.
- Correa Díaz, A. (2013). Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. *Nodos y Nudos*, 4(34), 25-36.
- Correa Ortega, J. P. (2013). Uso de rúbricas en la evaluación de instrumento principal. Estudio de caso en un programa profesional de estudios musicales. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 6(2), 80-89.
- De Bono, E. (2006). *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- DeLuca, C., & Bolden, B. (2014). Music Performance Assessment: Exploring Three Approaches for Quality Rubric Construction. *Music Educators Journal*(101), 70-76.
- Etxabe, J., Aranguren, K., & Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 4(3), 156-169.
- Hernández Bravo, J., Hernández Bravo, J., & Milán Arellano, M. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(25), 11-23.
- Johnson, D. C. (2004). Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. *International Journal of the Humanities*, 2(2), 1161-1169.
- López Cano, R., & San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música: problemas, experiencias y propuestas*.



Barcelona: Grup de recerca Interpretació i Creació Musicals. ESMUC-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México.

- Luna, P., Infante, A., & Martínez, F. (2005). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en Sistemas de Información y Tecnologías de la Información (IS/IT). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(26), 89-112.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Mena-Camacho, E. (2010). Autoevaluación y creatividad. *VARONA*(50), 37-44. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360635568007.pdf>
- Parkes, K. (2010). Recent Research in Applied Studio Instruction: Evaluation and Assessment II. *The Journal of Research in Music Performance*.
- Pozo Llorente, M., Gutiérrez Pérez, J., & Rodríguez Sabote, C. (2007). El uso del Método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad. *Revista de Investigación educativa*, 25(2), 351-366.
- Price, H. E. (1993). Applications of Research to Music Teacher Education. *The Quarterly*, 41(1), 36-44. Obtenido de <http://users.rider.edu/~vrme/v16n1/volume4/visions/spring6>
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roca Arencibia, D. (2009). Análisis de partituras y Análisis para la interpretación: dos modelos de trabajo. *Actas del I Encuentro Nacional de Análisis Musical*. Las Palmas.
- Roca Arencibia, D. (2013). El análisis auditivo y el Análisis orientado a la interpretación según la Metodología IEM. Diagnóstico inicial y Desarrollo de propuestas metodológicas para el análisis musical. *Tesis Doctoral*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2009). Academic Intelligence is not Enough WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life. *The Clark/AAC&U Conference on Liberal Education and Effective Practice* (págs. 1-45). Massachusetts: Clark University and the Association of American Colleges and Universities.
- Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Tucker, J. L. (Coord.) (2007). *Better Practice in Music Education*. Baltimore: Maryland State Department of Education.
- Valverde Berrocoso, J., & Ciudad Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.
- Vanhecke, K., & Lobato Patricio, J. (2009). Evaluación y autoevaluación como instrumentos de motivación y de calidad en la interpretación. *Entreculturas*(1), 669-679.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.
- Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. En T. Sullivan, & L. Willingham, *Creativity and Music Education* (págs. 16-34). Edmonton: University of Alberta.
- Wesolowski, B. C. (2012). Understanding and Developing Rubrics for Music Performance Assessment. *Music Educators Journal*, 98(3), 36-42.